

校园欺负中的积极参与角色：保护者*

任 萍¹ 张云运¹ 周艳云^{1,2}

(¹北京师范大学 中国基础教育质量监测协同创新中心, 北京 100875)

(²香港中文大学教育心理学系, 香港)

摘 要 保护者是校园欺负参与角色中唯一的积极角色, 对制止和干预校园欺负具有非常重要的作用。然而, 与保护者相关的研究及其干预应用尚未引起足够重视。保护者与其他欺负参与角色在功能上有差异, 在性别、年龄、特质和应对策略方面也存在独特特征。同伴压力、个体相对的同伴地位、对欺负情境的风险评估这些情境因素也会影响保护者实施保护行为。以芬兰的 KiVa 项目为例, 我们探讨了基于保护者的角度开展校园欺负干预的价值和实效性, 并从生态系统角度, 结合信息技术的运用等多个方面探讨了在我国校园文化背景下应如何开展相关研究和教育干预。

关键词 校园欺负; 欺负参与角色; 保护者

分类号 B844

1 引言

欺负是力量相对较强的一方在未受激惹的情况下对较弱的一方重复进行的攻击(Smith, 1991)。作为一种在世界范围内都很普遍的现象, 校园欺负会给受害者带来严重的心理适应问题(Troop-Gordon, 2017), 对青少年当前和未来的身心健康和幸福感也有着重要的影响(Slee & Skrzypiec, 2016)。在校园欺负过程中, 与欺负行为有关的角色被称为欺负参与角色(participant roles in bullying), 包括: 欺负者、受欺负者和旁观者(Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996)。欺负事件发生时大多有旁观者在场(Hymel, McClure, Miller, Shumka, & Trach, 2015; Polanin, Espelage, & Pigott, 2012); 近年来越来越多的实证研究强调旁观者在欺负事件中的作用(Fluke, 2016; Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008; Polanin et al., 2012)。发现旁观者的态度和行为对欺负事件的发生、维持(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; Saarento & Salmivalli, 2015)以及对受欺负者被欺负后的心理适应均具有重要影响

(Salmivalli, 2010)。正因如此, 校园欺负研究领域逐渐开始重视对旁观者的研究, 并围绕旁观者中的不同角色(保护者、欺负协助者、煽风点火者、置身事外者)开展了系列的实证研究。

目前, 已有研究把欺负事件看作一个群体的互动过程, 在社会生态的框架下阐释和分析校园欺负, 有效而深刻揭示了校园欺负问题, 并为相关的干预研究提供了建设性的思路与模型。但是, 研究多是宏观地或者描述性地介绍校园欺负中的参与角色, 比如比较不同参与角色中男女生所占比例及年级差异等(Trach, Hymel, Waterhouse, & Neale, 2010); 对校园欺负干预的启发和建议也多从如何减少旁观者的消极或被动行为(如协助欺负者、起哄或者在旁观看)的角度进行(Gini et al., 2008); 很少有研究专门从如何促进积极行为的角度展开来系统地研究保护者。基于此, 本研究首先梳理校园欺负的保护者相关的研究, 从校园欺负中的保护者概念、功能、保护者特征、影响因素等几个方面展开, 并进一步介绍和分析重视促进保护者行为的欺负干预项目。最后, 指出目前研究有待改进和未来研究可以着力关注的地方, 并探讨促进保护者行为的途径, 以期有效发挥保护者在校园欺负事件中的积极干预作用提供參考。

收稿日期: 2017-01-17

* 教育部人文社会科学研究一般项目(14YJC190026)。

通信作者: 张云运, E-mail: yzhangff@bnu.edu.cn

2 保护者的定义和功能

旁观者有4种类型(Salmivalli et al., 1996): 保护者、欺负协助者、煽风点火者和置身事外者。其中, 保护者指保护、安慰和支持受欺负者的角色(Salmivalli et al., 1996)。保护者是欺负旁观者中的少数派。目前相关研究比较一致地发现, 欺负事件中的积极参与角色(保护者)所占的比例远远低于消极参与角色(包括置身事外者、煽风点火者和欺负协助者)所占的比例(Fluke, 2016; Hymel et al., 2015)。有研究发现88%的欺负情境都有旁观者在场, 但是只有19%的情境中有学生做出保护受欺负者的行为(Hawkins et al., 2001)。

虽然保护者在旁观者中的比例较低, 但是保护者明显区别于其他旁观者角色, 是旁观者角色中唯一的积极参与角色(Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli, Gini, & Thornberg, 2016)。从行为立场上, 只有保护者做出了反对欺负、帮助受欺负者的行为; 从功能上来说, 4种旁观者角色中, 只有保护者功能在于阻止欺负, 而欺负协助者和煽风点火者都是直接帮助或推进欺负的进行, 置身事外者往往也间接允许和促进了欺负的持续(Polanin et al., 2012)。研究发现, 在50%的情况下, 保护者都在短时间内有效阻止了欺负事件。保护者通过言行劝阻那些攻击别人的同学, 以阻止和减少身体欺负事件的发生。或者, 他们想办法中断和阻止羞辱性或者威胁性的言语欺负, 还会对于关系欺负的受害者给予支持和安慰以减少群体对他们的孤立和排挤。即使他们认为自己不能直接干预, 也会向老师求助来阻止欺负事件的发生(Hawkins et al., 2001; Hymel et al., 2015; Pozzoli & Gini, 2010)。可见保护者所发挥的作用是巨大的, 可以有效地阻止欺负事件的发生和发展。

3 保护者的个体特征

保护者有哪些明显区别于其他欺负参与角色的个体特征, 什么样的人更可能在欺负事件中成为保护者, 对这些问题的探讨可以使更深入地了解这一角色。目前, 已有不少研究关注这一问题, 比如国内外都有研究发现保护者在性别和年级分布上都呈现一定规律, 并且保护者在自尊水平、同情心、责任感、自我效能感、应对策略等特质方面也都有着自身特点。下面我们将对这

些特点进行梳理, 并尝试进一步探讨这些个体特征可以促使保护者做出保护行为的深层原因。

3.1 性别

目前大多研究结果比较一致地表明, 在欺负事件中, 女生比男生更多地保护受欺负者(Pozzoli & Gini, 2010)。在一项样本量10422(男女各半)的横断研究中, 女生比男生更多地报告他们会通过劝阻欺负者、告诉欺负者的朋友, 以及向其他朋友或者年长些的朋友求助等方式参与阻止欺负事件和帮助受害者(Trach et al., 2010)。赵红霞和孙昭(2015)对776名初中生的调查研究也得到一致的发现, 在保护者中女生比例(27.3%)高于男生(18.9%), 而对于其他欺负参与角色均是男生所占比例高于女生。但是目前并不清楚为什么出现这样的性别差异, 或者可能存在着更深层次发挥作用的调节变量, 比如有研究发现女孩儿比男孩儿对受欺负者有更多的同情心(Belacchi & Farina, 2012), 可能是高同情心使得女生群体中出现更多的保护者。

3.2 年龄/年级

保护者在年龄/年级分布上也呈现一定规律, 年龄越大、年级越高, 参与阻止欺负事件和保护受欺负者的学生越少(Pozzoli & Gini, 2010; Sandstrom, Makover, & Bartini, 2013; Trach et al., 2010)。Trach等人采用横断研究的方法对4~11年级的10422名学生进行调查, 并把年龄阶段分成了4~5, 6~7, 8~9, 10~11这4个年级段, 发现4~5年级的学生最多地保护受欺负者, 保护行为随着年级增高逐渐减少(Trach et al., 2010)。目前虽然相关研究关注了保护者在年级分布上的差异, 但是少有研究做深入具体的探讨, 比如是什么原因导致了高年级学生更少做出保护行为。这可能是由于年级越高, 群体文化和规范在欺负事件中的作用越发重要, 年级越高, 做出保护行为越有挑战性, 高年级学生即使认为应该同情受欺负者, 他们可能更愿意与他们感受到的群体规范保持一致(Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010), 或者他们面对的欺负情境所带给他们的得失权衡冲突更强烈, 这点仍需继续探讨。

3.3 自尊

高自尊的个体更可能成为保护者(Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998; Simon, Nail, Swindle, Bihm, &

Joshi, 2017)。自尊在这里指对自我的完全接纳,自我价值感和自信感,不需要通过别人的积极反馈来肯定对自己的认识(Salmivalli et al., 1998)。Salmivalli 等人(1998)在一项纵向研究中发现,男生在欺负事件中充当保护者受个体特质影响更大,那些高自尊的男生更可能充当保护者干预欺负事件。Nickerson 等人(2008)也指出做出保护行为的个体自尊得分较高。也有研究进行了对比分析,发现自尊得分高的个体更多地表现出保护欺负者的行为,而自尊得分较低的个体却更多表现出欺负行为(Simon et al., 2017)。不过目前只有国外(如美国,芬兰)做了相关的研究,是否在这点上会存在文化差异尚不清楚,目前国内还没有相关研究。

3.4 同情心

同情心对保护受欺负者行为有着正向预测作用(Belacchi & Farina, 2012; Jenkins, Demaray, Fredrick, & Summers, 2016; Lihnou & Antonopoulou, 2016; Nickerson et al., 2008)。Jenkins 等人(2016)通过对比分析同情心与欺负事件中不同行为表现的关系,发现同情心与保护行为正相关,与欺负行为负相关,并且女孩儿比男孩儿对受欺负者有着更高的同情心,更愿意帮助和安慰受欺负者。这与以往研究中发现女孩儿比男孩儿更多做出保护行为是一致的(Belacchi & Farina, 2012)。同样, Lihnou 和 Antonopoulou (2016)以小学生为被试,也发现同情心显著预测其保护行为。但也有研究指出这一品质并不是保护者所特有的,置身事外者在同情心上的得分与其旁观行为也有着正相关(Gini et al., 2008)。Pöyhönen 等(2010)在研究中区分了情感同情和认知同情,发现情感同情与保护行为正相关,但是认知同情与保护行为没有相关。可见,在后续研究还是要注意区分具体的维度,可能只有情感层面上能体会别人的感受,才更可能做出保护受欺负者的行为,而认知层面对于别人感受的认识并不能促使人做出保护者行为。

3.5 责任感

个体对于阻止欺负事件的高责任感能够正向预测积极保护受欺负者的行为。低的社会责任感与消极观看正相关(Pozzoli & Gini, 2010),相反,做出保护行为的学生却报告了高的责任感,他们认为自己应该做出保护行为(Jenkins & Nickerson,

2017)。高责任感的个体把保护行为看作是道德性的,不这样做会引发他们的羞愧感和内疚感,所以他们更可能实施保护行为(Pozzoli et al., 2016)。相关研究通过把保护者角色和置身事外者进行对比,揭示了责任感对做出保护行为的重要性,一旦学生把保护受欺负者当作自己应该做的事情而不是仅仅在帮助别人,他就会更多地实施保护行为。这也给干预项目以启示,在学校教育或者相关干预项目中应把保护受欺负者行为作为一种道德责任来宣传,提高学生做出保护行为的责任意识。

3.6 社会自我效能感

高社会自我效能感的个体更可能做出保护行为。社会自我效能感(学生对自身在社会环境中的竞争力的感知)对于欺负事件的旁观者选择做出保护行为还是只消极地观看具有重要作用:高社会自我效能感的个体在欺负事件发生时更多地做出保护受欺负者的行为,而低社会自我效能感的个体只是被动地观看(Gini et al., 2008; Lihnou & Antonopoulou, 2016)。研究者认为对于社会交往和人际关系的自我效能感是保护者所具有的重要特质,独立于他们的道德感受性和同情心。那些不相信自己有能力进行自我维护和处理冲突性社会交往的个体,不太可能在欺负者面前做出保护行为。因此可以说社会自我效能感决定着个体对做出保护行为的态度是否能转化为行动。但是目前相关的研究还比较少,为什么社会自我效能感可以影响保护行为?是学生对自身能否有效保护受欺负者的能力的感知,还是对做出保护行为后是否仍能在群体中维持同样的人际竞争力的感知在发挥作用?这一点仍然需要未来研究做进一步的区分。

3.7 应对策略

不同的应对策略可以预测不同的旁观者行为。Pozzoli 和 Gini (2010)检验了 4 种欺负事件应对策略与保护者行为的相关,包括:寻找社会支持(告诉一个朋友或家人正在发生的事情,或从学校里的一个成人那里寻求帮助),问题解决(试着想出不同的办法来解决它,或尽力使这件事不再发生),远离(试图让自己忘掉所有的一切,或告诉自己那没什么);内化(变得非常伤心以至于什么也不能说,或担心如果做什么事情别人会说自己不好)。他们发现问题解决的应对策略与保护行

为正相关(Pozzoli & Gini, 2010), 而高程度的远离策略可以预测消极观看行为; 女生相比男生更多采用问题解决的应对策略, 这与以往研究发现女生相比男生更多做出保护行为的结果相一致。这也可以进一步说明, 问题解决策略对于阻止欺负是有效的, 可以促进保护者做出和保持保护行为。反之, 即使旁观者知道应该阻止欺负, 但是也可能因为没有有效的应对策略而无法采取行动。

4 影响保护者的情境因素

除了保护者本身的特质, 一些外在的因素也可能会影响学生做出保护行为。目前, 研究者主要关注了欺负发生时来自群体的同伴压力、保护者在同伴中的地位以及保护者对欺负情境的风险评估等三个方面。实际上, 这三个方面正是影响旁观者决定是否挺身而出, 成为保护者的关键因素。也就是说, 他们需要考虑到同伴群体是否希望自己做出保护行为, 自己的社会地位能否保证自己可以保护受欺负者, 以及是否保护受欺负者的同时不致自己反而受到伤害。

4.1 同伴压力

研究发现这样的现象: 大多数人都反对欺负, 但是只有很少的人在面对欺负事件时真正实施反抗欺负的行为(Fluke, 2016; Pozzoli & Gini, 2010)。为什么所想跟所为不一样? 态度与行为的严重分离, 很可能是因为在实际场景中, 欺负多是在同伴群体环境下发生, 个体的行为会受到来自同伴群体的重要影响, 特别是同伴压力的影响。Sandstrom 等(2013)指出同伴群体环境可能影响保护者行为: 虽然个体想要去保护受害者, 但是可能受到同伴态度影响, 为了与群体保持一致而放弃保护者行为; 也可能个体想做出保护行为, 但是担心会违反群体规则, 迫于同伴压力不敢实施保护欺负者行为。Pozzoli 和 Gini (2010)通过实证研究支持这一推测, 证实个体感知到的同伴对他们做出保护行为的期望与他们实际的保护行为正相关, 与消极旁观行为负相关; 且感知到的同伴压力调节个体对做出保护行为的责任感与实际保护行为的关系。即使个体的责任感低, 如果他们觉得同伴期望他们做出保护行为, 他们也会真的实施保护行为。也就是说, 当个体处在同伴群体环境中时, 对行为实施与否的决定会受到多方面的制约, 包括对别人行为的观察以及对社会期望

的顾虑。但总体来说, 目前研究只是发现了同伴压力有影响, 但是具体这个过程中学生自身有着怎样的心理过程, 尚不清楚, 未来研究可以在这方面进一步探索。

4.2 个体相对的同伴地位

以往研究发现, 保护者往往有着高的同伴地位(Lihnou & Antonopoulou, 2016; Pouwels, Lansu, & Cillessen, 2016), 而高的同伴地位与个体保护行为显著正相关(Simon et al., 2017)。荷兰奈梅亨儿童青少年发展纵向研究项目(Pouwels et al., 2016)对 1638 名青少年(平均年龄 16.38 岁)进行调查发现, 那些反抗欺负的青少年是高社会地位的、被喜欢的; 相反, 置身事外者在同伴群体中拥有较低的社会地位, 较少被喜欢。Reijntjes 等(2016)在他们的研究中也得到一致的发现: 保护者更多被同伴喜欢和掌控着更多资源。这些研究结果表明了个体的同伴地位对做出保护行为有着稳定而显著的影响, 这可能有多方面的原因: 首先, 当个体有高的同伴地位时, 他一般会有更多的朋友或者追随者, 因此做出保护受欺负者行为带来人际损失的风险较低; 其次, 拥有更高同伴地位的人, 他可能本身拥有更高的社会技能, 能够较好的解决冲突事件。还有就是高同伴地位的人往往也是群体规范的塑造者, 他们更有能力与现有的规范形成对抗, 而不是受到群体规范的过多惩罚, 这使他们不用太多顾及群体规范的约束。

4.3 对欺负情境的风险评估

研究者认为, 保护者是否做出保护行为, 会有提前对结果的估量, 如果他们认为自己没有足够的能力阻止欺负, 反而可能使自己成为下一个受欺负者, 那么他们就可能不敢实施保护行为(Pöyhönen et al., 2010)。由于欺负事件的严重程度不同, 欺负者力量的大小不同, 保护者介入欺负事件后所面临的风险也可能不同(Hawkins et al., 2001)。由于存在风险性, 保护者在做出行为前会权衡自己的力量和可能的结果。所以保护者做出保护行为要面对的风险很可能是影响其做出决定的重要因素, 如果与欺负者力量悬殊, 害怕自己成为下一个受欺负者, 也会抑制其实施保护行为。然而目前尚无研究特别是还没有实证研究专门探讨旁观者对于做出保护受欺负者行为的风险的估计和权衡, 以及保护者做出保护行为后实际的后果。

5 基于保护者的校园欺负干预实践——以芬兰的 KiVa 模式为例

目前校园欺负干预引起各国重视,很多国家都实施了较大型的欺负干预项目以探索解决校园欺负的有效途径。这其中比较典型的项目有:挪威的奥维斯欺负干预项目(Olweus Bullying Prevention Program, OBPP)(Olweus & Limber, 2010),挪威的零容忍(Zero Tolerance)项目(Roland, Bru, Midthassel, & Vaaland, 2010),芬兰的 KiVa(芬兰语 Kiusaamista Vastaan 的缩写,表示“反对欺负”)项目(Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja, 2013)等。目前世界范围内比较大型的欺负干预项目大多建立在 Olweus 的欺负理论基础,把欺负参与角色分为欺负者、被欺负者、欺负/被欺负者和旁观者。这些项目虽然意识到了旁观者在欺负干预中会起到作用,但是并未重视如何从旁观者入手干预欺负事件。而 KiVa 项目则以 Salmivalli 的欺负参与角色理论为基础,具体区分了几种不同的旁观者角色:保护者,置身事外者,欺负协助者和煽风点火者。项目旨在促进更多其他旁观者角色转化为保护者,并最大限度发挥保护者在欺负干预中的作用,并取得了显著成效。这种视角,是校园欺负干预一个新的着力点。以下具体介绍这种项目模式:

KiVa 项目(Salmivalli et al., 2013)是芬兰教育部和图尔库大学合作开展的一个大型欺负干预项目,2007~2009 年在芬兰开始实施,接下来在芬兰以及世界其他一些国家普及,是目前国际校园欺负干预项目中极具潜在影响力的项目。概括来说,项目具有以下方面几个特点:

第一,重视旁观者,尤其是保护者的积极作用。该项目的核心理念和目的在于有效促进更多其他旁观者角色转化为保护者,最大程度发挥保护者在欺负干预中的积极作用。KiVa 项目以有关欺负者的社会地位、欺负参与角色的研究发现为理论基础,认为:欺负者做出欺负行为的动机之一就是通过欺负行为在同伴群体中获得高的社会地位,因此他人的旁观行为是对欺负行为的强化,从而会助长欺负行为。如果能够使旁观者行为朝着积极的方向转化,促进他们做出保护行为,就可以在欺负刚发生的时候就减少对欺负者的强化。所以 KiVa 项目开设了针对全体学生的课程,

并通过教师讲解、学生讨论、小组任务、角色扮演等方式让学生意识到他们的旁观行为对欺负事件发生的助长作用,并唤起旁观者对受欺负者的同情心,和做出保护行为的责任感,以使更多学生在欺负事件中参与保护和帮助受欺负者。

第二,项目的全员覆盖性。KiVa 项目建立了全员干预网络,学生、教师、班级、学校、家长在方案中均有涉及。在学生层面的干预,对象是全体学生,而不像传统的干预项目仅仅是针对欺负者和受欺负者。目的在于让全体学生意识到自己在欺负事件中应该的角色(积极阻止欺负)和实际上自己可能无意中扮演了的助长恶习的角色(比如在欺负事件中旁观而不制止也助长了欺负行为),从而促使更多旁观者转化为保护者参与到欺负干预中。教师干预层面,项目引导和鼓励采取各种新颖、时代化和切实可行的办法来减少欺负事件的发生。比如,建立网上项目成员讨论组,让老师能及时分享处理欺负行为的经验和想法。班级干预层面,建立受欺负者同伴支持小组。即班主任组织班级中具有亲社会性、班级中同伴地位较高的 2~4 人组成学生小组,这些小组负责给受欺负的同学提供支持,帮助其维持健康的同伴关系,这种小组形式的保护者行为还能起到榜样作用,进一步促进更多学生做出保护行为。学校干预层面,建立教师监管校园欺负轮岗制,在校园内给负责校园欺负监管的老师穿一个标明身份的背心,供学生知晓,让学生时时处处意识到学校对欺负干预的严肃态度。家长层面,学校会发给家长一些介绍 KiVa 项目的图册,并且家长也会接受关于如何做可以阻止和减少孩子参与欺负或被欺负的引导。

第三,学习形式的多样性。Kiva 项目所设计的课程采用多种学习形式,包括讨论、小组任务、观看欺负短片以及角色扮演等。项目的核心是 10 节课的学生课程,包括尊重、群体压力、欺负的影响机制和欺负的后果等主题。最特别的,是虚拟技术在课堂学习中的应用,让学生在虚拟情境中练习和模拟掌握所学内容。虚拟情景学习针对小学生和中学生设置了不同版本。对于小学生,他们在课上或者课间通过反欺负电脑游戏进行学习。游戏包括 5 个水平,每完成一个水平,老师会激活下一个水平。学生在第三课之后就可以开始游戏;游戏的第二个水平在第五课之后进行,依

次进行各个水平,直到学年结束。每个水平都包括 3 方面内容:“我知道”(在这一部分,学生被告知一些关于欺负的基本概念),“我能做到”(这一部分,学生转移到虚拟的校园中来面对不同的欺负事件的挑战),“我会做到”(这一部分,联系生活情境,让学生学会在实际生活中使用他们的知识和技能)。对于中学生,项目使用另一种叫做 KiVa 街的虚拟环境,如,学生可以进入虚拟图书馆寻找与欺负相关的信息,或者进入一个剧院看一个与欺负有关的短片。这些虚拟技术使用的目的都在于提供知识、技术,使学生有能力改变他们原有的对欺负行为的处理方式。通过虚拟现实学习过程,学生不仅可以掌握反对欺负的知识,也掌握了新的反欺负技巧,并懂得如何应用到现实生活情境中。

第四,干预方案的针对性。不同年龄阶段的欺负形式和特点均不同。基于此,KiVa 项目针对不同的年龄,分别设计了适用于 1~3 年级学生、4~6 年级学生、7~9 年级学生的版本。并且在具体的课程设计上,KiVa 项目综合地分析了影响保护者行为的各种因素,如从增强旁观者的同情心、自我效能感等角度开发操作性强、贴近学生学习情境的课程,激发更多旁观者发起保护受欺负者的行为,从而达到反欺负的目的。此外,如上述介绍的对虚拟技术的应用,都考虑到了不同年龄学生的兴趣和对知识、技术的接受程度而采取了相适应的形式。

目前有系列研究通过对不同干预时长、不同样本量、不同年级的学生进行干预效果的评估研究,均发现了该项目的显著成效(Salmivalli et al., 2013)。Kärnä 等人(2011)发现 9 个月后,在 39 个实施了该项目的学校,欺负事件的发生率显著减少,协助欺负和推动欺负的行为也显著减少,学生在支持和保护受欺负者方面的自我效能感得到了促进。这一结果在更大的样本中(3347 所实施了该项目的学校)也得到重复验证(Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011)。此外,研究还发现,干预实施 1 年后,随着欺负行为的减少,学生的抑郁、焦虑和对同伴的消极感知水平都降低(Williford et al., 2012),学生对学校的喜爱程度、学业动机和学业成就也有所提高(Salmivalli, Garandeau, & Veenstra, 2012)。Kärnä 等人(2013)还发现项目对各个年级段都有显著干预效果,1~3 年级效果更显著。

6 未来研究展望和对校园欺负干预的启示

6.1 未来研究展望

虽然自 Salmivalli 等人(1996)提出欺负参与角色概念以来,已经有不少研究从旁观者角度来分析欺负事件的影响因素等,但是集中于保护者这一参与角色的研究还较为欠缺,研究还存在诸多问题。第一,目前的研究多是从个体的角度对单一变量进行分析,比如从个体特质来说分别有研究探讨学生的自尊心、责任感等与其保护行为的关系,却忽视了把多种特质放在一个系统中综合考察。从影响因素来说,有研究探讨同伴压力、个体在同伴中的地位对其保护行为的影响,却还没有研究从学校、家庭等多层次来探讨保护行为的影响因素。第二,还没有很好地实现在生态条件下研究保护行为。目前研究多用到的还是传统的自然观察法、报告法(自我和教师报告)和同伴提名法,还不能实时记录和监测学生的保护行为。第三,对一些针对保护者的重要角度还没有系统的实证研究。比如对保护者所使用的保护策略、保护者做出保护行为所承受的风险和做出保护行为后实际的后果。

基于此,未来研究可以从以下几个方面做进一步探索。第一,多变量多角度系统地探讨保护者的特质以及保护行为可能的影响因素。对个体特质的考察最好能采取与其他参与角色相对比的方式,同时考察多种特质的差异,并旨在找出有改变潜力的特质,从而有利于干预环节采取措施增加保护者比例。并考虑把学校、家庭等因素纳入,探索这些因素对于保护行为的影响,以及这些因素之间的相互作用,从而更加深入地了解保护行为的影响机制。第二,借用现代信息技术手段,采用多种研究方法进行研究。比如借用虚拟现实技术研究保护行为:由于虚拟环境下的体验感很强,被试的言行和感受都与现实环境下类似,能实时观察被试比较真实自然的反应。另外,由于虚拟技术可以设置各种场景,可以帮助研究自然观察法观察不到的一些隐蔽环境下的保护行为。第三,对保护者所采用的保护策略进行实证研究,辨别有效的保护策略。保护策略对于个体做出保护行为有着非常重要的作用,如果缺少具体可行的保护策略,学生可能不敢做出保护行为;

而且如果使用不当的保护策略比如攻击性的保护策略,可能反而引发更多的欺负事件。保护策略的使用是否有性别和年龄差异、是否有文化差异,以及哪些保护策略更加有效等问题都有待未来研究进行专门地探讨。第四,对保护者对欺负情境的风险预估和做出保护行为后实际的后果这些点开展研究。由于存在风险性,保护者在做出保护行为前会权衡自己的力量和可能的后果。所以保护者要面对的风险很可能是影响其做出决定的重要因素。然而目前国内外都还没有相关实证研究,因此在未来研究中可以着重对比分析各种欺负参与角色对于做出保护行为的后果的估计和权衡的心理过程,以及保护者做出保护行为后实际的后果。

6.2 对未来校园欺负干预的启示

目前,校园欺负已经引起我国各层面的高度重视,然而在干预实践上还处于摸索阶段,有效的干预还比较少见,尤其缺乏从保护者视角开展的有针对性的、操作性强的干预对策。而从国外的研究发现和项目实施经验来看,最大程度发挥保护者在欺负干预中的作用,是欺负干预的一个新的视角。正如积极心理学家在心理治疗中提出的积极干预理念(Seligman & Csikszentmihalyi, 2014),即:要消除或减少一样疾病并非一定要像传统的治疗方法,只是关注如何减少其中的消极因素(疾病、消极情绪),而换一个角度,增加病人的愉悦感、投入感和意义感,从而能有效提升人们的幸福感。欺负事件中的积极应对也是如此,即促进欺负事件中的积极因素起作用,可能远比降低那些稳定的消极因素要更容易。基于此,我们对校园欺负干预提出以下建议:

第一,注意发挥保护者的积极作用。保护者在欺负圈中能起到一种榜样作用,使群体行为朝着正面方向发展。观察和模仿同伴是中小学生学习的重要途径,根据模仿(Bandura, 1977)的三个原则:模仿情境中有一个较有能量的人物;这个模仿对象因为他们的行为被奖励而不是被惩罚;模仿对象与学生有着相似的特征。所以在欺负事件情境中,保护者对欺负干预的成果可能引来其他同伴对其力量感的认同。学校应该及时对保护欺负的行为做出表扬和鼓励,群体其他成员可能就会更多模仿这种行为。

第二,从保护者的特征和影响因素的角度来

设定干预方案,促进更多学生做出保护行为。比如基于以往理论研究发现责任感对于学生做出保护行为有重要影响,那么干预就要通过课程和活动让学生意识到自己对保护受欺负者的责任,增强其对于受欺负者的责任意识和道德感。另外,也可以像 KiVa 项目那样,班级组建包括受欺负的学生在内的讨论小组,可以让班级的学生更深刻理解受欺负者是怎样的认知和情绪,从而意识到欺负事件对受欺负者的消极影响,这可能激发一部分同学的同情心、正义感而做出保护行为。

第三,鼓励学校全员参与,把欺负事件的干预看作一个群体活动。首先,有关欺负干预的课程设计要重视校园中所有可以参与保护受欺负者的成员,正如 KiVa 所做到的,学校、教师、全体学生都可以参与。另外,要让学生意识到,欺负事件所有在场的人都会起作用。比如置身事外者可能认为他们并没有参与欺负,但实际上他们的观看对欺负者的欺负行为起到了强化作用,满足了欺负者通过欺负行为吸引别人注意力加强地位感的心理。知道自己选择的行为(和角色)所带来的负面影响,可能会减少一部分人协助、推动欺负以及消极观看欺负的行为。

第四,注意课程或者活动形式要多样,以及干预方案的针对性和可操作性。学习借鉴 KiVa 项目的特色,通过多种学习方式比如讨论、角色扮演等方式使学生获得和练习具体的技能。在条件允许的情况下,利用最新的信息技术,比如虚拟技术,增强学生练习过程中的体验感,这样更有利于知识和技术的吸取,以及直接迁移到现实场景中去。对不同的年级设置针对性的干预方案版本,方案最好由熟悉不同年级欺负干预情况的教学或教研人员参与设计。要向学生提供针对各种场景的具体的知识和技术,直接让他们知道怎么做才能有效保护受欺负者,而不是讲解抽象的理论或者原理。

第五,干预方案要考虑我国教育背景下,校园文化的独特性。我国教育城乡、区域均有一定差异,在此背景下的校园、班级下形成的校园欺负也会呈现形式的多样性、个体差异性,这些在干预方案的制定中,要综合考虑。

参考文献

赵红霞,孙昭.(2015). 初中生欺负参与者角色与同伴地位

- 学业成绩的关系. *中国学校卫生*, 36(9), 1405–1407.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38(2), 150–165.
- Fluke, S. M. (2016). *Standing up or standing by: Examining the bystander effect in school bullying* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93–105.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259–278.
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, 43, 281–290.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82, 311–330.
- Lihnou, K., & Antonopoulou, E. (2016). Pupils' participant roles in bullying situations and their relation to perceptions of empathy and self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 4, 291–304.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46(6), 687–703.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus bullying prevention program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377–402). New York, NY: Routledge.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42, 239–253.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying?: The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143–163.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815–827.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: the role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of School Psychology*, 59, 67–81.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive Behavior*, 42, 585–597.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41–55.
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201–205.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.
- Salmivalli, C., Garandeau, C., & Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279–307). Charlotte, NC: Information Age.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405–411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205–218.

- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79–88.
- Sandstrom, M., Makover, H., & Bartini, M. (2013). Social context of bullying: Do misperceptions of group norms influence children's responses to witnessed episodes? *Social Influence*, 8(2–3), 196–215.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction* (pp. 279–298). Netherlands: Springer.
- Simon, J. B., Nail, P. R., Swindle, T., Bihm, E. M., & Joshi, K. (2017). Defensive egotism and self-esteem: A cross-cultural examination of the dynamics of bullying in middle school. *Self and Identity*, 16(3), 270–297.
- Slee, P. T., & Skrzypiec, G. (2016). An international overview of programs addressing school based mental health. In *Well-Being, positive peer relations and bullying in school settings* (pp. 51–67). Switzerland: Springer International Publishing.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 4, 243–248.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114–130.
- Troop-Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence*, 55, 116–128.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on adolescents' perception of peers, depression, and anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289–300.

The positive participant role in school bullying: The defenders

REN Ping¹; ZHANG Yunyun¹; ZHOU Yanyun^{1,2}

(¹ Collaborative Innovation Center of Assessment toward Basic Education Quality, Beijing Normal University, Beijing 100875, China) (² Department of Educational Psychology, The Chinese University of Hongkong, Hongkong, China)

Abstract: Defenders are the only participants in bullying which have a positive role and hence they play an important part in school bullying prevention and intervention. Despite this, theoretical researches and practical applications involving defenders are limited. Defenders are distinguished from other participant roles at function, as well as gender, age, trait and coping strategy. In addition, context factors like peer pressure, companion status and evaluation of potential danger in bullying situations will also have an impact on behavior of defenders. Taking the KiVa program as a specific example, we demonstrated the great value and effectiveness of conducting bullying prevention programs which emphasized the importance of defenders. Finally, potential future research areas and educational interventions on school bullying based on defenders were discussed.

Key words: school bullying; participant roles in bullying; defender.